

A ludicidade na educação infantil: uma abordagem histórico-cultural¹

Alessandra Pimentel

O início da constituição da Psicologia Histórico-Cultural

Vygotsky é tido como um dos mais importantes pensadores de vanguarda. “Ele é certamente um visionário avante sobre nosso próprio tempo”, afirma Rivière (1984: 120). Tal fenômeno pode ser explicado por dois fatores: de um lado, a originalidade e amplitude de sua produção científica², concebida em apenas dez anos, eleva o autor à grandeza de um ‘gênio’; por outro, o contexto em que ele vive, o dramático período logo após a Revolução Russa, com a consagração do ideário marxista para a constituição da ex-URSS.

A obra científica de Vygotsky teve um destino excepcional. Produzida na aurora do século XX, é hoje mundialmente conhecida. Vygotsky é o ‘Mozart da Psicologia’, como o filósofo S. Toulmin o celebrou, comparação justificada pela magnitude da produção, brevidade da vida e inacabamento do legado deixado.

No prodigioso decênio de 1924-1934, Vygotsky desenvolve os princípios centrais de sua teoria histórico-cultural³ do desenvolvimento das funções mentais superiores, numa abordagem que enfatiza o aporte da cultura e a dimensão social das interações que promovem o desenvolvimento singular de cada pessoa.

Na atualidade, sua teoria se mantém inovadora, como fora há quase oito décadas atrás, e é referência em estudos de educação, filologia, literatura, arte e filosofia.

1 Este artigo deriva de parte da tese de doutoramento intitulada *Jogo e Desenvolvimento Profissional: análise de uma proposta de formação continuada de professores* (2004), que contou com bolsa concedida pela FAPESP.

2 Hoje são conhecidos aproximadamente duzentos escritos assinados pelo autor, entre artigos e livros. Desses trabalhos, uma parcela significativa permanece inédita em português.

3 Embora não pertinente ao escopo desse texto, o debate acerca dos usos de ‘histórico-cultural’ e de ‘sociocultural’ oferece uma instigante leitura crítica dos conceitos de cultura e de história no contexto em que Vygotsky produziu e, comparativamente, na pesquisa atual. Sobre isso, ver Wertsch, Del Rio e Alvarez (1995).

No âmago de seu sistema psicológico encontra-se uma teoria do desenvolvimento ontogenético que é, em muitos aspectos centrais, uma teoria histórica e filogenética do desenvolvimento individual. Representa essencialmente uma cosmogonia da humanidade, em que as revoluções sociais e históricas libertam-se do papel coadjuvante na constituição do ser humano para tornarem-se protagonistas da revolução singular em cada homem. Por isso, suas principais idéias são demarcadas pelos sentidos de dialeticidade, dinamismo, metamorfose, historicidade e gênese social.

Desde as primeiras investigações, a linguagem é basilar no estudo sobre o desenvolvimento do pensamento e da consciência. O materialismo histórico dialético sustenta todo seu sistema teórico. A concepção psicológica vygotskiana é erigida a partir do confronto e da inter-relação, cujo movimento contínuo e ascendente desencadeia um vir-a-ser. Em síntese, a dinâmica de relação do homem com o meio social o modifica e modifica o meio; o desenvolvimento resulta do intercâmbio entre o que já está internalizado (relativo a funções psicológicas consumadas no psiquismo) e o que ainda está em processo de internalização (relativo à transformação e à elaboração de funções mais complexas e melhor sistematizadas); o pensamento e a linguagem são interdependentes, sua mútua relação origina o pensamento verbal; a aprendizagem e o desenvolvimento se formam na e pela dialeticidade. Portanto, toda a fundamentação teórica vygotskiana constitui-se por forças dialeticamente opostas, teses e antíteses que originam novos elementos, as sínteses, sempre provisórias.

O sistema psicológico de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano

A grande veiculação da teoria histórico-cultural no meio educativo explica-se, em parte, pelo destaque ao papel da aprendizagem no desenvolvimento, ou seja, por Vygotsky opor-se à equação largamente difundida de 'desenvolvimento à aprendizagem' ao designar um papel fundamental à aprendizagem no processo de desenvolvimento. Para ele, a aprendizagem não segue o desenvolvimento, mas o impulsiona, promove.

Direta ou indiretamente, a concepção vygotskiana suscita uma nova série de problemas à ciência psicológica. No âmbito educativo, a repercussão desses questionamentos gera a necessidade de dominar melhor como essa teoria compreende os diferentes momentos do desenvolvimento humano, desde a primeira infância, vistos – não como estágios evolutivos – mas como uma elipse de integração de

experiências pessoais e não pessoais, inserção na cultura e organização singular dos processos mentais (ontogênicos). Por exemplo, sabe-se da importância da metacognição para a criança pequena⁴ autocontrolar seu comportamento e, em crescente complexidade, ter consciência e autonomia para dirigir sua ação no e com o mundo. Porém, é imprescindível determinar como operam os mecanismos mentais no desenvolvimento da atividade metacognitiva e ter claro como o processo educacional contribui para isso.

No ideal vygotskiano, a educação tem um papel transformador do homem e da humanidade. Na primeira infância, isso significa dimensionar quais bases efetivamente propiciam o desenvolvimento na sua multiplicidade cognitiva, afetiva, social, psicomotora e moral, divisões estas que, na acepção histórico-cultural, não são tratadas separadamente, mas numa perspectiva holística, integrada.

A visão educativa vygotskiana sublinha dois conceitos nucleares: o de formação social das funções psicológicas superiores e o da via dupla do desenvolvimento – real e potencial.

Vygotsky (1987, 1991) postula que o sistema mental é formado por funções psicológicas elementares e superiores. Ontogeneticamente, as funções elementares têm um papel decisivo no início da vida, devido seu caráter inato e involuntário. Porém, desde o nascimento o indivíduo internaliza o conteúdo cultural de seu grupo social. Desse processo interativo, de atuação com e no meio social, surgem novas necessidades e possibilidades que impulsionam o desenvolvimento das funções superiores – formas mediadas e voluntárias de atenção, percepção e memória; pensamento abstrato, generalizado e descontextualizado; comportamento intencional e autocontrolado (Vygotsky, 1987; Vygotsky & Luria, 1996).

Diferentemente dos processos biológicos de desenvolvimento, inatos e involuntários, que são determinantes das formas mais elementares de atenção, memorização e percepção, as funções psicológicas superiores caracterizam-se pelo controle voluntário da conduta e domínio consciente das operações psicológicas (metacognição).

4 Denominação usualmente empregada por Vygotsky para referir-se a criança de aproximadamente 0 a 6 anos de idade. Em consonância com o referencial epistemológico de sua teoria, o autor não especifica faixas etárias, entretanto, é provável que, ao reporta-se a “criança pequena”, esteja referindo-se a crianças entre 2 a 6 anos de idade.

As funções psicológicas superiores instrumentalizam novas modalidades de pensamento, implicando mecanismos capazes de hierarquizar simbolicamente os conceitos, relacionando-os uns aos outros numa rede de generalizações, e de operar com instrumentos mediadores descontextualizados, isto é, independentes dos contextos concretos em que foram originados.

Durante a evolução sócio-histórica, para se adaptar ao meio, o homem aprendeu a não depender de capacidades inatas, criando instrumentos para suprir suas necessidades e garantir a sobrevivência. Ao transformar a natureza em objeto de sua ação, ele transforma a sociabilidade animal em sociabilidade humana, num processo regido por leis históricas, e não por mecanismos naturais ou biológicos.

Gradativamente, o ser humano aprende a usar racionalmente suas capacidades naturais... O ambiente se torna interiorizado; o comportamento torna-se social e cultural não só em seu conteúdo, mas também em seus mecanismos, em seus meios (Vygotsky e Luria, 1996: 179).

Nesse processo, essencialmente intersubjetivo, a humanidade inventou ferramentas e um ambiente social, alterando a si mesmo, o que suscitou a emergência e consolidação de formas superiores do funcionamento psíquico e de comportamento.

As funções psicológicas superiores de comportamento humano são geneticamente socioculturais. Elas se originam da atuação em situações coletivas, sustentadas pela interação com outras pessoas e pela mediação de instrumentos técnicos e sistemas semânticos (criados e compartilhados pelos membros da sociedade na qual o indivíduo está inserido e da qual é participante). Assim, o princípio geral de desenvolvimento dessas funções é definido da seguinte forma:

Qualquer função psicológica superior foi externa (e) social antes de ser interna... Todas as funções no desenvolvimento cultural da criança⁵ aparecem duas vezes ou em dois planos... Aparecem primeiro entre pessoas como uma categoria intermental (interpsicológica), e depois no interior da criança como uma categoria intramental (intrapicológica). Isso é igualmente verdadeiro para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. (Vygotsky, 1987: 21)

5 Textualmente Vygotsky reporta-se à criança, mas é incontestável que, em sua teoria, as funções psicológicas superiores continuam se desenvolvendo para além do término da infância.

Essa transformação das funções superiores do interpsicológico para o intrapsicológico não é um processo retilíneo, passivo. Pelo contrário, a pessoa atua sobre seu próprio desenvolvimento enquanto é agente de ação com o outro. A internalização não é cópia do plano intersubjetivo no indivíduo; é fruto de negociações, discordâncias, ação partilhada, etc, ao se formularem hipóteses para resolver situações concretas que o sujeito experencia.

Na internalização, desenvolvimento e aprendizagem funcionam como uma unidade dialética. Embora sejam processos distintos, atuam em conjunto desde o início da vida. O aprendizado está estreitamente relacionado ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que são determinadas por quatro características (Wertsch, 1988):

1. (re)configuração dinâmica e constante, devido à natureza sociocultural dessas funções;
2. auto-regulação voluntária da conduta, erigida do controle iniciado pelo entorno cultural;
3. domínio consciente dos próprios processos psicológicos (metacognição);
4. o uso de signos como mediadores.

De modo análogo ao desenvolvimento das funções superiores, Vygotsky explica que a capacidade de simbolizar – essencial ao desenvolvimento da linguagem e uma das características centrais do jogo – embora virtualmente possibilitada pela evolução biológica das estruturas cerebrais e do aparelho fonador, só entrou em operação a partir do desenvolvimento cultural, historicamente determinado pelas condições materiais de produção do trabalho coletivo nas sociedades humanas. Essa função teria permitido um salto qualitativo no comportamento da espécie, submetendo os fatores biológicos a condições mais sofisticadas de operação. As emoções brutas, por exemplo, teriam cedido lugar aos sentimentos, que são uma maneira forjada culturalmente de se relacionar, perceber e interpretar a realidade.

Contudo, esse aprendizado não substitui as formas elementares pelas superiores, mas sobrepõe o comportamento histórico-cultural ao natural, ou seja, atua na radical modificação das estruturas elementares pelo que existe nas superiores.

As aprendizagens engendradas pelo ambiente pré-escolar provocam mudanças significativas no curso de desenvolvimento, distintas da aprendizagem informal e guardando certas especificidades que diferenciam sua natureza educativa em relação aos demais níveis de ensino:

1. ênfase no contato com regras sociais;
2. estabelecimento de vínculos afetivos distintos dos existentes no contexto familiar;
3. aprendizado caracterizado sobretudo pela investigação experiencial;
4. implicação dos processos imaginários no desenvolvimento;
5. primórdios da linguagem escrita.

A aprendizagem formal é duplamente basilar: interfere na constituição das formas superiores de pensamento e na apropriação dos instrumentos mediadores que circulam na sociedade.

A consciência reflexiva e o controle deliberado – essenciais às funções psicológicas superiores – correspondem aos processos que transformam a indiferenciação em diferenciação; o pensamento concreto em abstrato e o raciocínio centrado em descentrado.

Processos esses que, existentes em qualquer situação cotidiana de aprendizagem, são estimulados no ambiente educativo, por uma típica sistematização e mediação, cujo cenário é composto por arquitetura, linguagens, regras sociais, interações, recursos materiais e técnicos, procedimentos, etc., destinados especificamente à educação da criança.

Numa forma original de compreender a relação entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky propõe a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como referência para transcender as posições teóricas que priorizam o nível de desenvolvimento real. Concebida numa perspectiva multidirecional, dialógica e não-etnocêntrica, a ZDP resulta das interações mediadas culturalmente, através das quais se instauram áreas de desenvolvimento potencial.

A ZDP se transforma num parâmetro para a atuação pedagógica. Funcionando como princípio educativo, implica na relação entre o nível de desenvolvimento real – determinado pela capacidade de solução de problemas de forma independente – e o nível de desenvolvimento potencial – em que se encontram as funções psicológicas em processo de amadurecimento, potencialmente emergentes, mas ainda não suficientemente consolidadas. Por isso, a ZDP determina que a aprendizagem ocorre sempre em função de ações em parceria, pelo auxílio de outra pessoa mais experiente, capaz de propor desafios, questionar, dar modelos, fornecer pistas, indicar soluções possíveis, etc (Vygotsky, 1987, 1991).

“A ZDP é o lugar onde, graças aos suportes e à ajuda dos outros, pode desencadear-se o processo de construção, modificação, enriquecimento e diversificação dos esquemas de conhecimento definidos para a aprendizagem escolar” (Baquero, 2001: 128). Portanto, aprender na e pela ZDP é pôr em ação competências e habilidades potenciais, primeiro, num cenário interpsicológico para serem internalizadas depois, tornando-se intrapsicológicas.

Um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar zonas de desenvolvimento proximal; ou seja,... desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente (na interação entre) pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente. (Vygotsky, 1994: 101).

Pode-se falar em múltiplas zonas de desenvolvimento em relação a um mesmo indivíduo. As pessoas não possuem um único nível geral de desenvolvimento potencial, mas diferentes níveis – e diferentes ZDPs – dependendo do âmbito de ação e saberes envolvidos. Uma criança pode mostrar-se, num determinado momento de seu desenvolvimento, altamente comunicativa e não apresentar a mesma facilidade na montagem de um jogo de construção. ZDP é um espaço dinâmico de desenvolvimento, não é uma propriedade inerente do indivíduo ou de sua atuação específica, nem preexiste à interação com outras pessoas. O potencial de desenvolvimento, na ZDP, depende tanto de competências e conhecimentos próprios quanto da forma como são estabelecidas as interações com o meio social e do nível de complexidade das atividades com as quais a pessoa se envolve.

Qualquer interpretação mecânica, linear e fixa do que pode resultar da ZDP levaria a desqualificar o significado fundamental desse conceito. ZDP cria parâmetros para orientar a prática educativa, mas não pode ser substantivada num procedimento ou recurso de ensino. Há, em síntese, três questões importantes a considerar.

Em primeiro lugar, um corpo de procedimentos e recursos que podem ser altamente adequados num determinado momento, área do conhecimento, e para uma determinada turma, pode não o ser em outras ocasiões. O processo educativo não causa efeito linear ou automático. Pelo contrário, atua sobre indivíduos reais, com divergências de interesses e conhecimentos, diferentes quanto

ao que já são capazes e em que ainda dependem de auxílio, e que se comportam distintamente. Enfim, pessoas, na melhor tradução do que consiste a infinita singularidade humana.

O segundo aspecto é o da interatividade como eixo fundamental numa situação educativa. Não é suficiente reconhecer que a interação é importante, é preciso torná-la efetiva. A interação, muitas vezes, implica alteração do planejamento, dos rumos de uma atividade em curso; requer alternância entre atividades mais e menos estruturadas, além de ajustes que, variando e diversificando os modos de ajuda à criança, garantam criar ZDP e nela avançar.

Finalmente, há uma relação temporal entre ZDP e o tipo de situações de aprendizagem que se escolhe. É presumível que, no decorrer do aprendizado de um determinado assunto ou procedimento, haja um gradativo crescimento da autonomia das crianças em relação ao tipo de mediações necessárias. Observar e avaliar seu envolvimento e independência a cada nova experiência possibilita ao educador variar adequadamente a atuação pedagógica, desde o momento em que é prioritário oferecer apoios e modelos de forma mais intensiva até as situações em que seja mais benéfico propor novos desafios.

Relações entre jogo⁶, aprendizagem e desenvolvimento

Na ótica histórico-cultural, o conceito de ZDP explicita claramente uma relação entre a educação e a conduta tipicamente infantil, o comportamento lúdico. Ao propor que, através do jogo – motivada por necessidades que não podem ser supridas por outros meios – a criança é capaz de agir e pensar de maneira mais complexa do que demonstra em outras atividades, Vygotsky estabelece que ludicidade e aprendizagem formal funcionam como âmbitos de desenvolvimento.

O jogo favorece a criação de ZDP porque, nele, “a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário,... é como se ela fosse maior do que é na realidade” (Vygotsky, 1994: 117).

6 Sem nos determos em discutir a terminologia, optamos pelo termo *jogo* como atividade lúdica, referindo-nos a brincadeiras e jogos regrados em geral. A tradução portuguesa do livro de Elkonin emprega *jogo*, enquanto nos textos em português de Vygotsky aparece o termo *brinquedo*. Ambos, porém, referem-se à atividade lúdica e, mais especificamente, àquela que envolve protagonização de papéis, também conhecida como *faz-de-conta* ou *jogo simbólico*.

Em outras palavras, da mesma forma que ocorre na atividade de aprendizagem, o jogo gera zonas de desenvolvimento proximal porque instiga a criança, cada vez mais, a ser capaz de controlar seu comportamento, experimentar habilidades ainda não consolidadas no seu repertório, criar modos de operar mentalmente e de agir no mundo que desafiam o conhecimento já internalizado, impulsionando o desenvolvimento de funções embrionárias de pensamento. Vygotsky assevera:

...ainda que se possa comparar a relação brinquedo-desenvolvimento à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo proporciona um campo muito mais amplo para as mudanças quanto a necessidades e consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação de propósitos voluntários e a formação de planos de vida reais e impulsos volitivos aparecem ao longo do brinquedo, fazendo do mesmo o ponto mais elevado do desenvolvimento pré-escolar. A criança avança essencialmente através da atividade lúdica. Somente neste sentido pode-se considerar o brinquedo como uma atividade condutora que determina a evolução da criança (1991: 156).

Se a criança não pode agir como um adulto, pode fazer de conta que o faz, criando situações imaginárias em que se comporta à similitude do comportamento adulto. Ela se torna o que ainda não é, age com objetos substitutivos daqueles que ainda lhe são vetados, interage conforme padrões distantes daqueles que demarcam seu *locus* social.

O exercício da ludicidade vai além do desenvolvimento real porque nela se instaura um campo de aprendizagem propício à formação de imagens, à conduta auto-regulada, à criação de soluções e avanços nos processos de significação. Na brincadeira são empreendidas ações coordenadas e organizadas, dirigidas a um fim e, por isso, antecipatórias, favorecendo um funcionamento intelectual que leva à consolidação do pensamento abstrato. A força motriz da ludicidade, o que a faz tão importante no complexo processo de apropriação de conhecimentos é a combinação paradoxal de liberdade e controle. Ao mesmo tempo em que os horizontes se ampliam conforme os rumos da imaginação, o cenário lúdico se emoldura segundo limites que os próprios jogadores se impõem, subordinando-se mutuamente às regras que conduzem a atividade lúdica.

A relação entre jogo e aprendizagem tem um estatuto teórico proeminente na proposição histórico-cultural do desenvolvimento. Não porque exista

uma produção extensa sobre o assunto, mas porque jogo tem explícita relação com desenvolvimento potencial e porque estabelece fortes laços entre processos imaginários e desenvolvimento psicológico, caracterizando a imaginação como sistema integrado das funções psicológicas superiores, proporcionando que a criança se torne capaz de acessar, interpretar, significar e modificar a realidade e a si própria.

Focalizar as relações entre jogo e aprendizagem não é uma idéia nova na história da educação. Porém, hoje em dia é mais aceita e divulgada a compreensão de aprendizagem como apropriação, num processo dinâmico de investigação sobre os objetos de conhecimento que, tornados próprios pelo aprendiz, fazem sentido para sua vida, para seu 'ser no mundo', à semelhança do que sucede na atividade lúdica. Afinal, em 1926, em seu *Psicologia Pedagógica*, já denunciava Vygotsky:

O maior pecado da velha escola consistia em que nenhum dos seus participantes sabia responder por que se estudam geografia e história, matemática e literatura. Engana-se quem pensa que a velha escola fornecia poucos conhecimentos. Ao contrário, freqüentemente ela comunicava um volume incomum de conhecimentos... Mas era sempre e apenas um tesouro no deserto, uma riqueza da qual ninguém conseguia fazer o devido uso porque a diretriz básica dos seus conhecimentos estava à margem da vida... esses conhecimentos não estavam em condições de satisfazer às mais simples demandas vitais do aluno mais comum e modesto.

Cada um se lembra por experiência própria que quase a única aplicação que conseguiu fazer dos conhecimentos adquiridos na escola foi ter dado uma resposta mais ou menos exata nas provas finais, e o conhecimento de geografia ainda não ajudou ninguém se orientar no mundo e ampliar o círculo de impressões em uma viagem...

Por tudo isso, a principal reivindicação pedagógica vem a ser de que (...) o educador saiba sempre e com precisão a orientação em que deve agir a reação a ser estabelecida. (2001: 171).

De acordo com os teóricos da corrente histórico-cultural, o jogo é a atividade principal da criança pré-escolar, ou seja, é o mediador por excelência das transformações mais relevantes de seu desenvolvimento. Fundamentar a educação infantil na ludicidade significa um saber-fazer reflexivo para que o jogo seja constituinte de zonas de desenvolvimento proximal.

Independente de resultados, o interesse pela brincadeira se mantém pelo processo de brincar, o que não significa inexistência de um objetivo. O jogo

tem por objetivo exercitar e desenvolver “todas as forças reais e embrionárias que nele existem” (Vygotsky, 1996: 79). Quando a criança brinca com cubos de madeira, a priori, o alvo não é a estrutura resultante, isto é, o produto, mas a própria coordenação de ações, o agir sobre os blocos para uni-los de diferentes modos e estabelecer o equilíbrio entre as peças.

O brincar é determinado por duas características: criação de situação imaginária e comportamento regado. De acordo com Vygotsky, reconhecer a existência de situação imaginária na brincadeira foi comumente associado a determinado tipo de jogo. Em contrapartida, qualificar qualquer jogo ou brincadeira pela atuação dos processos imaginários significa reconhecer o vínculo existente entre motivação lúdica e desenvolvimento do pensamento simbólico.

Em qualquer jogo há sempre uma situação imaginária, por meio da qual a criança se propõe enfrentar um desafio – conforme os objetivos e as regras do jogo – desenvolvendo funções embrionárias e controlando seu comportamento num nível maior do que o habitual. Por isso, “a criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais” (Vygotsky, 1994: 113).

A outra característica definidora é que todo jogo envolve um conjunto de regras, explícitas ou implícitas. “A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori.” (idem: 108).

As diferentes formas em que o jogo aparece no decurso do desenvolvimento são determinadas pelo predomínio de um dos seus dois componentes. No início da vida, é mais comum o jogo constituir-se de situação imaginária explícita com regras implícitas e derivadas das representações simbólicas. Assim, uma boneca representa um bebê e a ação de ninar a boneca corresponde à regra implícita de imitar a mãe. Gradativamente essa relação se inverte: as regras passam a ser explícitas e a situação imaginária se oculta, como acontece nos jogos de tabuleiro e de competição.

Desenvolvimento da imaginação

Atentar à ação das crianças durante a situação lúdica, que é constituída de regras e imaginação, permite observar de que maneira a atribuição de significados transforma a percepção e o comportamento infantil.

No decorrer do desenvolvimento do jogo, a motivação separa-se da percepção, ou seja, a criança é livre para agir de modo diferente do que os órgãos dos sentidos indicam. Em situação de jogo, a criança vê, pega, ouve, etc. um objeto fazendo de conta que é outro, existente somente no simbolismo lúdico.

Desde as primeiras brincadeiras pré-escolares, os objetos perdem a força determinadora existente no cotidiano. É fato que a simbolização e, portanto, o jogo, só passa a existir quando a criança adquire linguagem. Em qualquer situação lúdica, a linguagem (simbolização ou representação lingüística) opera na capacidade de inventar a brincadeira. Se no dia a dia, o comportamento infantil é determinado e limitado pela percepção imediata, “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos” (Vygotsky, 1994: 110).

Como ressalta Brougère (1993), para a criança muito pequena, os objetos ditam o que ela deve fazer. Suas ações são controladas pela determinação perceptiva das características dos objetos, regendo seu comportamento, em exata oposição ao que ocorre na atividade lúdica. Este aspecto tem especial importância para compreendermos as origens da consciência na primeira infância. Restrito às condições situacionais, o comportamento da criança em situação de não-jogo é determinado pela fusão entre motivação e percepção. Ela é incapaz de aceitar, ou melhor, de conceber que o leite possa ser azul, não consegue separar o campo dos significados do campo das percepções. Contudo, brincando, a percepção se separa tanto da motivação quanto da atividade motora, tornando viável imaginar um significado inexistente para as ações e os objetos envolvidos no jogo.

O jogo antecipa o desenvolvimento posterior, a ação na esfera imaginária é regida pelos significados que a criança deseja atribuir, para além da percepção imediata. É pelo jogo que surge, pela primeira vez, a separação entre os campos perceptivo e simbólico. Os objetos do jogo se transformam em *pivô* dessa separação, como mediadores entre a ação e a significação.

Nos primórdios de desenvolvimento do jogo, é fundamental a presença de objetos aos quais a criança estabelece significações. Para imaginar um cavalo precisa do cabo de vassoura como pivô; a neve ‘de mentira’ é assim reconhecida por causa do punhado de algodão. Inicialmente, o jogo é sustentado pela razão objeto/significado. Aos poucos, essa razão se inverte, quando o significado passa a predominar sobre as características físicas dos objetos, a percepção torna-se mediada pelo que se pretende simbolizar. *De brincadeira*, o leite torna-se azul.

Nas brincadeiras mais primárias, a significação ainda é totalmente dependente das propriedades dos objetos. Aos poucos, no decurso do desenvolvimento ontogenético, atribuir significados passa a ser uma das propriedades do objeto. Na evolução do jogo, os objetos-pivô vão cedendo lugar a significações independentes, libertas de qualificações objetais. Essa é a diferença básica que encontramos entre o início e o término do período pré-escolar. Em torno dos dois e três primeiros anos de vida, a criança ainda não reconhece que o significado pode ser descolado dos objetos, isto é, que pode ser descontextualizado, pois não é um atributo ou propriedade. Portanto, mesmo invertendo a razão objeto/significado (boneco/ninar) para significado/objeto (ninar/qualquer objeto que possa servir como boneco), a criança não tem consciência que opera mentalmente dessa maneira.

Portanto, no primeiro estágio de desenvolvimento do jogo, o significado ainda encontra-se aprisionado às propriedades dos objetos, ou melhor, ele próprio é uma propriedade. O mesmo ocorre com as palavras: sua significação pertence aos objetos. Em resumo, o *objeto-pivô* contextualiza e dirige a fala e a significação das ações lúdicas. Um ‘cachorro’ possui rabo, orelhas, pêlos da mesma forma que possui a palavra que o identifica. Então, é impossível à criança pequena imaginar um cão utilizando a palavra ‘avestruz’.

Involuntariamente, mediada pelos objetos-pivô, a criança “atinge uma definição funcional de conceitos e objetos, e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto” (Vygotsky, 1994: 113). Somente nos últimos anos pré-escolares surge o interesse por jogos de palavras, como adivinhas e trava-línguas, que promovem a atitude metacognitiva de manipular significados independentes dos objetos, de forma consciente e voluntária.

O desenvolvimento da relação significado/ação é análogo à relação significado/objeto. Primeiro, a estrutura da ação-pivô determina a significação do jogo. A criança age sem ter consciência dos significados atribuídos aos seus atos. Se lhe perguntamos como fazer para imitar o cavalo, ela dificilmente responde por palavras, tendendo mais em bater os pés no chão e saltitar, imaginando o andar a cavalo. Em contrapartida, tornando-se capaz de antecipar o significado que deseja atribuir a suas ações, executa os gestos e movimentos de acordo com os propósitos almejados e inclui a fala organizadora e reguladora da própria ação.

Para Vygotsky, a transformação no campo simbólico, comum às situações de jogo, é distinta da vida cotidiana devido a relação fantasiosa construída entre

objetos, ações e significados. Por isso, o jogo é tão relevante para o desenvolvimento do pensamento abstrato e da volição consciente, pois subordina as ações aos significados.

No mundo imaginário do brincar, a ação submete os objetos do brincar a outra realidade. A criança vê, percebe um objeto, mas age de modo diferente ao que vê, dando origem à separação entre o campo do significado e o campo perceptivo. Nisso reside o que o autor conceitua como *movimento do campo de significado*, tornando o indivíduo capaz de regular seu comportamento e estabelecer novas relações com o meio sociocultural. Um cabo de vassoura torna-se um cavalo, um amontoado de peças vira um castelo. Neste deslocamento de significados, ações e objetos propositalmente incorporam outro valor que não aquele que a realidade lhes confere, convertendo pela primeira vez no decurso do desenvolvimento, a razão [ação ou objeto/significado] em [significado/ação ou objeto].

A situação lúdica instiga a ação imaginária, simbólica. Pelo *movimento do campo do significado*, objetos e ações são subordinados a significados lúdicos. Na criação de uma situação imaginária, o campo simbólico se modifica: o significado não é mais um dos atributos do objeto ou da ação, ele dirige a percepção objetiva e a cadeia de ações.

No desenvolvimento da simbolização, criar novas relações dos significados com objetos ou ações substitui a realidade objetiva por uma realidade ficcional, alicerçada pela descontextualização, ainda que originária de objetos concretos ou ações reais. Brincando, a criança desenvolve a capacidade de fingir ou substituir um objeto ausente por outro que, de modo abstrato, conserva o vínculo com o original: a boneca é um bebê para ninar; o lápis, um soldado que marcha. Fingindo e imaginando, desenvolve o pensamento abstrato e generalizado, a volição e a consciência.

Antagonicamente, o jogo se respalda na realidade, embora esteja à margem da vida comum. Necessária à cena lúdica, a mutação de sentido – de ações e objetos do brincar – conserva os mesmos comportamentos do dia-a-dia. “A brincadeira não é um comportamento específico, mas uma situação na qual esse comportamento toma uma significação específica” (Brougère, 1998: 100). Diferentemente do real, o mundo lúdico está dissociado das conseqüências que o mesmo comportamento teria em situação de não-brincadeira.

Brougère ressalta ainda que “não se trata... de fazer ressurgir a criatividade romântica atribuída à infância” (id., p.126), pois a criatividade da situação lúdica corresponde àquilo que o indivíduo conhece de algum modo no seu contato

com a cultura. Trata-se, em essência, de um espaço para ampliar o potencial de ação de habilidades já existentes e colocar novas em prática, passíveis de serem desenvolvidas.

Desenvolvimento das regras

Em circunstâncias lúdicas, da luta travada entre a satisfação de desejos e necessidades imediatos e a subordinação às regras decorre a criação de um espaço de aprendizagem, exercício de habilidades e competências potenciais e avaliação metacognitiva das próprias condutas.

Nos casos em que predomina o imaginário, as regras não são previamente formuladas mas se originam da própria atuação imaginativa e se modificam constantemente durante o jogo. O comportamento regrado surge durante a brincadeira.

Conforme já assinalado, no início do desenvolvimento do jogo, somente as ações ajustáveis às regras de comportamento conhecidas pela criança são aceitas. Uma caneca não pode ser um boneco. Necessariamente os objetos e ações devem ser similares ao 'objeto' representado na brincadeira, ou seja, aos significados atribuídos às ações da brincadeira. "O que na vida real passa despercebido pela criança torna-se uma regra de comportamento no brinquedo" (Vygotsky, 1994: 108). O boneco pode ser preterido em decorrência da força exercida pela percepção do objeto 'caneca' que passa a orientar a ação, tornando-se matéria prima para simbolizar outros objetos, por exemplo, um carrinho.

A criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato. O desenvolvimento correspondente de regras conduz a ações, com base nas quais torna-se possível a divisão entre trabalho e brinquedo, divisão esta encontrada na idade escolar como um fato fundamental. (id., p.118).

Brincar de irmãs é diferente da verdadeira relação fraternal. A criança procura atuar conforme o que entende ser essa personagem. Preocupada em 'imitar' uma irmã, age de acordo com as representações internalizadas que simbolizam esse papel social, apropriando-se e utilizando novas regras de comportamento.

Na história de qualquer jogo de regras nota-se claramente como a situação imaginária foi sendo encoberta pelas regras, sem deixar de existir.

Os jogos regrados são uma fonte de aprendizagem do comportamento moral, resultando da atuação da criança na prática e não por decorrência de uma “máxima moral abstrata que ela tenha ouvido” (ibidem). Pelo desejo em manter o jogo, as crianças orientam sua conduta e relacionam-se pelo respeito às regras.

Assim, a utilidade da brincadeira está em sua aparente inutilidade, pois possibilita exercitar, criar, inventar, experienciar numa situação específica, em que o real é reconstruído mediante regras elaboradas pelos próprios envolvidos. O jogo torna-se um laboratório onde a criança, tal qual o cientista, busca compreender a realidade, formulando hipóteses, testando-as e, assim, aprendendo.

Os jogos provocam e aguçam a curiosidade, propiciando que a criança seja protagonista de investigações autônomas acerca de suas próprias potencialidades.

Implicações do jogo no desenvolvimento do psiquismo

Elkonin, um dos mais importantes teóricos da vertente histórico-cultural, analisou de que maneira o jogo é criador de zonas de desenvolvimento proximal. Embora o interesse do autor esteja centrado no desenvolvimento de crianças pré-escolares, suas idéias são igualmente importantes na elaboração de princípios para a educação da criança em idade escolar.

Os estudos desse autor demonstram que, resultante de uma combinação entre comportamento regrado e situação ficcional (imaginária), a atividade lúdica – além de ser a expressão por excelência do domínio das regras que embasam as relações sociais – cumpre com um papel fundamental no desenvolvimento do psiquismo por promover: evolução no campo das motivações e necessidades, superação do egocentrismo cognitivo⁷, evolução das ações mentais e evolução da conduta voluntária. A seguir, tomados separadamente, destacaremos cada um desses processos:

Evolução no campo das motivações e necessidades

A obviedade do fato de que *só joga quem quer*, não sendo jogo se imposto, deixa subliminar a complexa relação entre atividade lúdica e motivação. Brincar

7 A superação do egocentrismo cognitivo reflete a capacidade de descentralização, reconhecendo outros pontos de vista sobre um objeto/evento e coordenando-os numa operação composta por um conjunto de ações inter-relacionadas (Elkonin, 1998).

exige agir contra o impulso imediato, “o maior autocontrole da criança ocorre na situação de brincar” (Vygotsky, 1994: 113). O grau máximo da volição decorre do desejo em se sujeitar às regras.

O ato lúdico difere substancialmente de outras atividades humanas porque é motivado por emoções generalizadas e não conscientes para a criança. Mesmo não impulsionado pelo prazer, o jogo atua sobre emoções derivadas de necessidades que aparecem ao longo do desenvolvimento, cumprindo com a função de satisfazer algumas, bem como modificar ou criar outras.

Nessa diretriz, Elkonin (1998) analisa o percurso de desenvolvimento do jogo que culmina na subordinação às regras. Através do jogo, ocorre a transição entre necessidades e desejos imediatos, “impregnados de emotividade pré-consciente” (id., p. 406), para interesses e motivações capazes de postergar a satisfação pessoal, sob a forma de precursores da consciência que permitirá o controle das regras.

O jogo só existe por seu caráter funcional. Além de ser um meio de suprimir necessidades e desejos irrealizáveis, possibilita à criança transcender tendências imediatas, enraizadas em motivações mais biológicas e primitivas, para seguir as regras sociais e atuar espelhando-se na realidade.

A importância da atividade lúdica como meio para compreender, acompanhar e auxiliar a criança em seu desenvolvimento deve-se ao fato de que, no jogo, as mudanças nas funções intelectuais podem ser analisadas através da observação das transformações dos planos volitivo e emocional, pois

Se ignoramos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos... se não entendemos o caráter especial dessas necessidades, não poderemos entender a singularidade do brincar como uma forma de atividade. (Vygotsky, 1994: 105/106).

Desse modo, o que impulsiona a ação é uma necessidade. E, no caso do jogo, o que o motiva é uma necessidade que só pode ser satisfeita se deslocada da realidade, através de uma situação imaginária. Se a criança não pode voar, pode colocar uma capa comprida e fingir ser um super-herói. Sem ter consciência, apela a recursos semelhantes às figuras de linguagem que, somente muito mais tarde, a escola lhe ensinará. Com os pés no chão, age como se estivesse voando;

metaforicamente alude ao comportamento do herói. A capa funciona como metonímia, contribuindo para a personificação. O cenário resulta de gestos e movimentos corporais onomatopéicos.

A capacidade de imaginar se desenvolve porque a criança precisa resolver a tensão entre o desejo e sua possibilidade de realização.

A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas (sem linguagem) e está totalmente ausente nos animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação. O velho adágio de que o brincar da criança é imaginação em ação deve ser invertido; podemos dizer que a imaginação... é o brinquedo sem ação. (id., p. 106).

No início, a imaginação se constitui pela imitação de uma ou outra ação isolada, dirigida a um único objeto representativo do meio sociocultural que a circunda (fazer um boneco 'dormir', empurrar um carrinho), até formular um conjunto de ações inter-relacionadas que seguem a representação lógica de papéis sociais e que podem prescindir de objetos (o fazer-de-conta, com mímicas, sons e verbalizações). Imitar a realidade não significa copiá-la, mas interpretá-la com uso da imaginação, adicionando, unindo e selecionando elementos numa criação nova e original para a própria criança.

A escolha da atividade lúdica e dos meios mais apropriados para oferecê-la à criança é definida de acordo com os objetivos educativos pretendidos, visando atender às suas necessidades sócio-afetivas e psíquicas da criança. Por isso é fundamental promover, na escola, motivações semelhantes às que ela encontra no jogo em ambiente não-escolar. É recomendável, portanto, iniciar por jogos já familiares à criança ao invés de lhe propor, em primeira mão, algo completamente novo; instruir inicialmente sobre duas ou três regras simples para, depois de implementada a situação lúdica, fornecer outras mais sofisticadas; garantir liberdade das crianças para conduzir a atividade e, sobretudo, respeitar os momentos de negação e oposição, buscando conhecer suas origens junto à criança.

Supondo, por exemplo, a escolha de um jogo de memória para identificar classes de palavras, como substantivos e adjetivos. Durante a atividade, os alunos a transformam num jogo de dominó. Caberia ao educador impedir essa ação espontânea, por não estarem cumprindo com a idéia original? Claro que não, já que o conhecimento em pauta continua presente.

Sem ser imposto, o jogo propicia que as crianças imprimam uma direção diversa da planejada pelo educador. Isso não impede nem deturpa as aprendizagens almejadas; pelo contrário, toda alteração realizada pelas crianças aguça seu interesse pelo desafio e possibilita, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de outras habilidades cognitivas, relativas à capacidade de transformar um jogo em outro. Ao terem liberdade para definir a brincadeira, mas contando com auxílios do educador, elas podem ser orientadas a assumir, também, a função de investigar a atividade lúdica, observando as relações entre suas regras, objetivos, recursos necessários e modos de atuar.

Se, num primeiro momento, a ação lúdica se apresenta de maneira confusa, desordenada e indefinida; gradativamente, através de intervenções do educador, novos sentidos são instaurados. À medida que as crianças, estimuladas pelo educador, não apenas vivenciam o jogo, mas dialogam sobre ele, tornando-o tema de discussão, podem redimensionar suas próprias ações, interações, decisões e soluções futuras.

Essa busca de sentidos resulta em descobertas, compreensão e conhecimentos mais profundos do que realizaram antes e do que venham ser capazes de realizar.

Superação do egocentrismo cognitivo

Segundo Elkonin (1998), o jogo cumpre um papel fundamental no desenvolvimento do psiquismo por contribuir com a superação do egocentrismo cognitivo, propiciando a capacidade de descentralizar o pensamento para reconhecer outros pontos de vista e coordená-los num sistema de operações composto de ações inter-relacionadas.

O jogo se apresenta como uma atividade em que se opera o 'descentramento' cognoscitivo e emocional da criança. Vemos aí a enorme importância que o jogo tem para o desenvolvimento intelectual. E não se trata apenas de que no jogo se formam ou se desenvolvem operações intelectuais soltas, mas de que muda radicalmente a posição da criança em face do mundo circundante e forma-se o mecanismo próprio da possível mudança de posições e coordenação do critério de um com os outros critérios possíveis. (p. 413).

Em seus estudos sobre o egocentrismo cognitivo, Elkonin se reporta a experimentos realizados por Nedospásova⁸ para investigar de que maneira a brincadeira interativa promove a descentração do pensamento.

Mediante o jogo protagonizado com uso de objeto lúdico (três bonecos representando irmãos) e com perguntas orientadoras propostas pelo investigador, a experiência é composta de três fases em que se solicita a três meninos para identificarem os 'proprietários' de cada boneco. De uma fase a outra, o adulto altera o tipo de intervenção. Nas duas primeiras, a atenção das crianças é dirigida exclusivamente ao próprio boneco. De início, cada garoto brinca livremente com o brinquedo, atribuindo-lhe nome e características de personalidade. O investigador passa a intervir somente a partir da segunda fase. Após fazê-los referir-se ao próprio boneco, utiliza a última fase para que se refiram aos bonecos-irmãos dos companheiros de jogo.

As análises do experimento indicam que a situação de jogo potencializa a superação do egocentrismo cognitivo ao distanciar a criança de sua própria realidade e implicar na coordenação de suas ações em função dos diferentes papéis, seu e dos companheiros. Enquanto a mediação dos bonecos contribui para a representação cênica de cada papel, as intervenções do investigador orientam a modificação dos significados atribuídos aos objetos lúdicos.

Da comparação entre as fases do experimento, constata-se que, para a educação lúdica, não é suficiente disponibilizar brinquedos e jogos às crianças; é fundamental organizar o cenário ludo-educativo⁹ e estabelecer modalidades interativas que extraiam os melhores proveitos da brincadeira para o desenvolvimento cognitivo.

Evolução das ações mentais

Aludindo ao papel da linguagem na transição do plano concreto para o mental, Elkonin ressalta que a função mediadora da fala transforma o ato lúdico

8 Trata-se do experimento dos 'três irmãos', criado por Binet e também utilizado para Piaget formular a tese de que o egocentrismo cognitivo reflete uma lógica pré-operatória, impedindo a criança de se colocar no lugar do outro ou reconhecer pontos de vista alheios.

9 O termo ludo-educação e suas derivações, embora pouco empregado no contexto brasileiro, refere-se à perspectiva de educação lúdica, em que jogos, brincadeiras e brinquedos constituem-se um dos elementos primordiais do processo formal de aprendizagem. Cf. Wassermann (1990).

em operações internalizadas de pensamento. Baseada na linguagem, a atividade lúdica adquire a capacidade de desenvolver os dois processos inerentes ao sistema simbólico (signos): a descontextualização e a generalização.

O pensamento generalizante é constituído por uma rede ordenada voluntária e conscientemente, numa relação hierárquica de conhecimentos. Generalizar é essencial na construção de sínteses, decorrentes do distanciamento da experiência concreta e percepção imediata, partindo do conhecimento tácito para superá-lo. Numa brincadeira de faz-de-conta, ao representar um determinado personagem, a criança se orienta pela reunião de atributos que o identificam, mesmo quando não tem plena consciência dessa ação mental.

A descontextualização caracteriza-se pela capacidade de discriminar e isolar informações, ou seja, abstrair propriedades, fenômenos, idéias que integram a experiência concreta a fim de utilizá-las de modo instrumental em novos contextos. Rompendo a barreira contextual, o conhecimento pode se deslocar do geral ao particular e vice-versa, estabelecendo novas relações e se combinando com outros. Regras aprendidas num jogo podem ser apropriadas e embasar novos jogos da mesma forma que um conceito aprendido num contexto específico pode ser descontextualizado, ou seja, aplicado em novas situações de aprendizagem.

De acordo com Elkonin, esses processos se constituem ao longo de quatro níveis de desenvolvimento do jogo, determinados pela quantidade de oportunidades de vivenciar atividades lúdicas.

As primeiras brincadeiras da criança são constituídas por uma única ação, rudimentar, isolada e dirigida pelo objeto lúdico. Nesse nível, um fragmento de ações da realidade é imitado numa única ação, repetida sucessivamente. Um chocalho oportuniza ações de observação e de experimentação sobre movimentos, força e direção.

No segundo nível, o significado do brincar ainda está aprisionado ao objeto, mas o repertório de ações se amplia, formando uma coleção de atos que ainda não constitui uma rede coordenada e hierarquizada logicamente, mas já é um ponto de partida para constituir o pensamento generalizante.

No terceiro nível, o papel assumido pelo objeto é cedido à representação, e as ações se desligam da percepção imediata, tornando-se descontextualizadas. A linguagem assume a função dos objetos, que podem deixar de existir concretamente. Os papéis são definidos por uma cadeia seqüenciada de ações, cuja lógica espelha as regras de conduta da realidade cotidiana vivenciada pela criança.

No quarto e último nível, a capacidade de elaborar temas de jogo permite ampliar, variar, encadear e definir ações correspondentes às representações. O jogo se torna mais complexo. Os papéis e as relações entre os jogadores já estão bem evidentes, o que facilita a subordinação às regras.

Evolução da conduta voluntária (arbitrada)

Na medida em que a situação imaginária se enriquece de novos sentidos, mais complexos, e por papéis múltiplos e variáveis, a criança tende a preferir a ação regrada. Regras tomadas de empréstimo da realidade são apropriadas pelo jogo, tornam-se arbitrarias, promovendo e mantendo o interesse pela atividade lúdica.

Em circunstâncias lúdicas, subordinar-se a regras contém prazer e esforço, pois a própria regra é transformada em jogo. O simples caminhar pela calçada transforma-se num desafio que a criança se impõe, ao se propor a manter os pés sobre uma linha imaginária. No decorrer do desenvolvimento, aumenta o interesse por brincadeiras em que regras explícitas e compartilhadas são predominantes, exigindo a interação com outras crianças, cujas trocas são oportunizadas pela imitação de um modelo, pela comunicação verbal ou pela construção conjunta.

Todo o processo de subordinação às regras tem nos jogos protagonizados (de papéis) uma fonte de ampliação do universo de regras implícitas que se revelam progressivamente até assumirem o controle da conduta lúdica. Nesse percurso, o embate entre satisfação de desejos imediatos e subordinação às regras determina três estágios consecutivos de auto-regulação do comportamento.

No primeiro, a criança não cumpre com nenhuma regra porque simplesmente a ignora, é dirigida por seus desejos impulsivos. “Não há uma clara luta entre as regras e o desejo” (id., p.247). No segundo, já existe consciência de que sua ação no jogo é determinada por algumas condições, resultantes do acordo estabelecido com outros participantes. A escolha entre realizar desejos imediatos e subordinar-se às regras passa a sofrer influência de certas circunstâncias. Se existe vínculo afetivo com os companheiros de jogo ou mediação de um adulto investido de autoridade, o respeito à regra tende a prevalecer.

No terceiro, as regras passam a condicionar a própria manutenção do jogo, independente de controle externo. A criança sente prazer ao respeitá-las, postergando ou alterando a realização de seus desejos. A brincadeira se mantém porque todos estão de acordo, unidos pelo desejo de brincar.

Essas quatro características estruturais do jogo favorecem a emergência e o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Independente da idade, o valor do jogo para a aprendizagem está na experimentação, por meio da qual quem joga atribui sentidos, compreendendo e integrando novos conhecimentos aos saberes já conhecidos, internalizados. No jogo “a profundidade de aprendizagem é muito superior, pois não há aprendizagem somente pelo que é transmitido por outra pessoa, mas pelo que se experiencia” (id., p. 74).

Para a criança, o jogo impõe uma situação-problema que instigando sua ação, reverte-se em competências para criar, elaborar e reconstruir sentidos sobre as experiências vividas. Do ponto de vista vygotskiano, a atividade lúdica tem um grande potencial para os processos de desenvolvimento e aprendizagem, desde que assumida como mediadora do processo educativo.

No adulto – particularmente o professor – a formação pessoal e profissional já consolidou diferentes conhecimentos, crenças e atitudes valorativas acerca da docência e do processo educativo, além de uma vasta rede de conhecimentos sobre o brincar. Entretanto, independente da idade, o valor do jogo para a aprendizagem está na experimentação, por meio da qual quem joga atribui sentidos, compreendendo e integrando os conhecimentos advindos do jogo a saberes já internalizados. Para Elkonin, no jogo “a profundidade de aprendizagem é muito superior, pois não há aprendizagem somente pelo que é transmitido por outra pessoa, mas pelo que se experiencia” (ibid.).

Resumo

O artigo se reporta à teoria histórico-cultural para discutir o papel do jogo na educação formal, sobretudo nos primeiros anos da educação básica. Primeiro, conceitos como o de Zona de Desenvolvimento Proximal e internalização das funções psicológicas superiores são apresentados para, em seguida, implicá-los na definição vygotskiana de jogo. Depois, à luz das contribuições de Elkonin, o uso de atividades lúdicas no contexto educativo é ressaltado, tendo em conta os quatro princípios gerais propostos pelo autor para explicar a função desempenhada pelo jogo no desenvolvimento do psiquismo.

Palavra-chave: teoria histórico-cultural; jogo e educação; desenvolvimento psicológico.

Abstract

The article is based on the cultural-historical theory to discuss the paper of the play in the formal education, especially in the first years of the basic education. First, concepts as of the Zone

of Proximal Development and internalization of the higher mental functions are presented for, after that, implying them in the vygotskian definition of the play. Later, under the shelter of the contributions of Elkonin, the use of the playful activities in the educative context is emphasized, considering the four general principles proposed by the author to explain the function carried out by the play in the psychological development.

Key words: cultural-historical theory; play and education; psychological development

Resumen

El artículo se remite a la teoría histórico-cultural para discutir el papel del juego en la enseñanza, sobretudo en los primeros años de la escuela básica. Al principio, conceptos como el de Zona del Desarrollo Próximo e interiorización de las funciones mentales superiores son presentados para, después, implicarlos en la definición vygotskiana de juego. En seguida, bajo el amparo de las contribuciones de Elkonin, el uso de las actividades lúdicas en el ámbito educativo es resaltado, teniendo en cuenta los cuatro principios generales propuestos por el autor para explicar la función desempeñada por el juego en el desarrollo psicológico.

Palabras-llave: teoría histórico-cultural; juego y educación; desarrollo psicológico.

Referências Bibliográficas

- Baquero, R. (2001). *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Brougère, G. (1993). "La signification d'un environnement ludique – l'école maternelle à travers son matériel ludique". In: _____ *Les Actes du Premier Congrès d'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation*. Paris, AECSE, v.2, p.314-319.
- _____(1998). *Jogo e educação*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Elkonin, D. B. (1998). *Psicologia do jogo*. São Paulo, Martins Fontes.
- Pimentel, A. (2004). *Jogo e desenvolvimento profissional: análise de uma proposta de formação continuada de professores*. São Paulo, Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da USP.
- Rivière, A. (1985). *La psicología de Vygotsky*. Madrid, Visor-Infância e Aprendizaje.
- Vygotsky, L. S. (2001). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo, Martins Fontes.
- _____(1996). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid, Akal.
- _____(1994). *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes.
- _____(1991). *Obras Escogidas*. Madrid: Visor. Tomo II [Conferencias sobre psicología].

- Vygotsky, L. S. (1987). "Thinking and speech". In: Rieber, R. W. e Carton, A. S. (eds.). *The collected works of L. S. Vygotsky*, New York, Plenum Press, pp. 37-285.
- Vygotsky, L. S.; Luria, A. R. (1996). "A criança e seu comportamento". In: _____ *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre, Artes Médicas, pp.151-238.
- Wassermann, S. (1990). *Brincadeiras sérias na Escola Primária*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, Paidós.
- Wertsch, J. V.; Del Rio, P.; Alvarez, A. (1995). *Sociocultural studies of mind*. Cambridge, Cambridge University Press.

Alessandra Pimentel

Doutora em Educação (área: Psicologia) pela USP
e Mestre em Psicologia da Educação pela PUC-SP
E-mail: alespi@usp.br